DOCUMENT RESUME

ED 478 013 FL 027 698

AUTHOR	Zoreda, Margaret Lee; Revilla, Teresa Flores
TITLE	Interculturalidad y anglofonia en la ensenanza del ingles como lengua extranjera (Interculturalism and Anglophone Studies in the Teaching of English as a Foreign Language).
PUB DATE	2003-02-27
NOTE	12p.; Paper presented at the Annual Forum of University Specialists in Foreign Language Teaching (17th, Toluca, Mexico, February 27-March 1, 2003).
PUB TYPE	Opinion Papers (120) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Cultural Awareness; *Cultural Context; *English (Second Language); Higher Education; *Intercultural Communication ; Second Language Instruction; *Teaching Methods

ABSTRACT

This article, written in Spanish, proposes to incorporate the subject "Anglophonism" into the curriculum of English as a Foreign Language (EILE) with a view to providing universities with an intercultural division. It provides a brief summary of John Dewey's philosophy with regard to anthropology, politics, and education. It explains the term "anglophonism," the study of the English language in a cultural context, and its relevance for EILE in setting up anglophone studies. Finally, emphasizes the importance of postcolonial English-speaking literature for providing students with thoughts on intercultural issues. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

"Interculturalidad y anglofonía en la enseñanza del inglés como lengua extranjera"

Investigación presentada en el XVII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), 27 de febrero al 1º de marzo de 2003 en Toluca, Edo. de México, MÉXICO

ED 478 013

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Margaret Lee Zoreda

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Dra. Margaret Lee Zoreda y Lic. Ma. Teresa Flores Revilla
Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras, Depto. de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF

Correspondencia: Apartado Postal 74-255
09081 Iztapalapa, DF
MÉXICO

margaret@secsa.podernet.com.mx

BEST COPY AVAILABLE

Introducción

Con el fin de proporcionar a los universitarios espacios interculturales de crítica en el currículo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE), el presente artículo propone la integración de la anglofonía en tal currículo desde una óptica deweyana. Primero, ofrecemos un breve resumen de la filosofía de John Dewey, incluyendo su antropología filosófica, filosofía política y filosofía de la educación. Después, explicamos la noción de la "anglofonía" y su relevancia para la EILE en la creación de estudios anglófonos. Finalmente, hacemos un énfasis particular sobre la oportunidad que las literaturas poscoloniales anglófonas tengan para brindar reflexiones sobre la interculturalidad para los estudiantes.

La visión de John Dewey[1]

Considerado como uno de los filósofos más renombrados del siglo pasado, el estadounidense John Dewey dedicó mucho de su esfuerzo al desarrollo de una filosofía de la educación. Para entender ésta, es necesario ponderarla a la luz de su obra conjunta, que, en términos generales, abarca su antropología filosófica y filosofía política. La filosofía naturalista deweyana toma como punto de partida al ser encarnado e inmerso en la experiencia continua con un mundo precario, en perpetuo cambio. Para lograr estabilidad en estas vicisitudes, nuestras transacciones con el entorno debieran ser marcadas por los hábitos que conforman el carácter de la inteligencia reflexiva y social, al interpretar y actuar provechosamente en el mundo tal como se experimenta, y no con esquemas a priori, es decir, dogmáticas. Todo debe conducir a que nuestras experiencias lleguen a ser "estéticas": estables, "consumadas", cargadas con significados, y por su naturaleza, que provoquen el crecimiento continuo del individuo en múltiples y variadas conexiones temporales y espaciales. Dewey opina que el mejor entorno que propicia experiencias estéticas es la democracia, en la cual el ser aporta su individualidad a la vez que comparte la diversidad de una vida en común, así formando la transacción entre lo individual y lo

---

[1] Las traducciones de las fuentes en inglés son nuestras. Para un análisis más profundo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera vis a vis la filosofía de John Dewey, ver Lee Zoreda 2001.

social.

La antropología filosófica y filosofía política de Dewey se traducen con lucidez en su filosofía educativa. La filosofía de la educación de Dewey tiene la visión de formar mujeres y hombres que piensen reflexivamente y que trabajen conjunta e inteligentemente para la continua reconstrucción de su sociedad con el fin de que todos puedan disfrutar experiencias vitales. Con este propósito, él recalca la unidad psicosomática del educando en cualquier suceso educativo y la importancia de proporcionar un entorno transaccional---"experiencia"---con calidad educativa: tales experiencias "estéticas", integrales, que brindarían conexiones temporales y espaciales, formando hábitos de la inteligencia reflexiva, y que desembocarían en subsiguientes experiencias en vez de bloquear posibilidades. El docente deweyano tiene mucho peso en este plan, al ofrecer entornos verdaderamente educativos y fungir como catalizador entre la experiencia consolidada de una sociedad---el currículo---y la experiencia personal de los aprendientes. En cuanto al currículo, Dewey enfatiza que tiene que rebasar la mera transmisión de técnicas, habilidades o conocimientos. A la vez humanistas y útiles, las actividades educativas que constructivamente unen al alumno con el currículo tienen como su meta la formación de valores---de aquellos hábitos que constituyen el pensamiento inteligente. En vez de encarrilar a los alumnos a programas netamente vocacionales con metas limitadas, Dewey conceptualiza la escuela---a todo nivel---como la formadora del próximo "público": los hombres y las mujeres que convivirán en una sociedad democrática cambiante, iluminados con la *inteligencia crítica social*, aportando su individualidad al grupo y a la vez aprovechando y disfrutando la diversidad de diferencias. Así entonces, todo programa educativo tiene como fin *multiplicar* posibilidades de una subsiguiente educación---por toda la vida---en vez de *limitarse* a metas de corto plazo.

El currículo de la anglofonía dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Basándose en las propuestas de Kramsch (1993) y Byram (1999, 1997, 1989), la EILE debe superar fines exclusivamente lingüísticos con la integración del estudio

intercultural de las colectividades culturales constituidas por los pueblos que hablan inglés---la anglofonía.[2] Puesto que para desplazarse fructíferamente en un mundo multicultural, no sería suficiente la mera tolerancia. Una de las disposiciones más enfatizadas por el filósofo de la educación, John Dewey, es la formación de una mente socializada discerniente, *la inteligencia social*, esto es, "el poder para entender [las cosas] en términos del uso en situaciones conjuntas o compartidas" (Dewey 1966: 33). En esta virtud se incluye la disposición de "simpatía" por el otro (Dewey 1966: 121). Para lograr tal mente, lo que se requiere es el respeto, resultado del conocimiento y la *comprensión* del otro. Putnam nos explica su perspectiva sobre este factor en la sociedad deweyana:

> Una sociedad pluralista es una sociedad en la cual los miembros de cada grupo respetan las culturas y valores de los otros grupos. El respeto, al contrario de la tolerancia, requiere el conocimiento de la otra cultura.... (Putnam 1993: 373)

Para comprender al otro de la anglofonía en la EILE, el currículo deberá estar basado sobre contenidos significativos--no-triviales--de reflexión, que los alumnos experimentan personal y colaborativamente, con el fin de lograr un entendimiento de los pueblos de habla inglesa y, asimismo, el autoconocimiento de los mismos estudiantes y de su propia cultura y país (Dewey 1988a: 332). Recordemos que para Dewey, una de las funciones primordiales de la escuela es proporcionar encuentros con nuevas experiencias diversas y significativas para que

> cada individuo tenga una oportunidad para escapar las limitaciones de su grupo social *de origen* y que tenga un contacto verdadero con un entorno *más amplio*. (énfasis nuestro, Dewey 1966: 20)

En vez de considerar la EILE fundamentalmente como una pedagogía para la adquisición de habilidades lingüísticas, la competencia intercultural de la anglofonía no sería únicamente un medio para el entendimiento de la lengua inglesa sino también su propio fin. El estudio de la anglofonía---estudios anglófonos---debiera ser apreciado como creación de una disciplina. En el estudio de la anglofonía, nuestros estudiantes participarían activamente en las "conversaciones" y temáticas importantes que tiene y ha tenido la anglofonía y, a la vez, en las mismas

---

[2] Nos tomamos la libertad de acuñar "anglofonia" , siguiendo el ejemplo "francofonía."

conversaciones significativas de su propia cultura, descubriendo su "conocimiento [intercultural]-en-acción" (Applebee 1996: 51-52).

Una perspectiva multidisciplinaria: estudios anglófonos

Por tanto, lo que podría resultar más fructífero, según una perspectiva deweyana, es la reconfiguración multidisciplinaria de la enseñanza de la lengua dentro del rubro de estudios de área, en nuestro caso, estudios anglófonos. Junto con el estudio de la adquisición de inglés como lengua extranjera y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, encontraríamos los estudios de los varios dominios del *Círculo Interior* (donde el inglés es lengua materna) y del *Círculo Exterior* (pueblos que sufrieron la colonización por países anglófonos) (Kachru 1992a) desde el punto de vista de la sociología, antropología, historia, geografía, política, las artes (incluyendo el cine), las culturas populares, etcétera (Lee Zoreda 1998). Con espacios educativos tan multifacéticos, habría una estimulación de puntos diversos que provocaría el crecimiento continuo del alumno.

Dentro de las materias que se incluyeran en estudios anglófonos, Dewey tomaría muy en serio el papel de la historia de los varios pueblos de habla inglesa. Él señala que el conocimiento histórico es necesario para poder hacer decisiones éticas astutas: es "un órgano para el análisis del tejido de la actual tela social, de hacer patente las fuerzas que han tejido el patrón" (Dewey 1966: 217). De esta misma manera, podemos considerar la cultura como la "memoria continua" de las sociedades anglófonas y, por consecuencia, es una exigencia absoluta referirnos a la historia para entender la anglofonía y los significados subyacentes de la lengua inglesa (Townson 2000: 7; 11). He aquí unas sugerencias de qué modalidades podrían tomar diversas temáticas sobre la anglofonía. Entre innumerables temas, podemos valorar discusiones sobre: la situación de la mujer en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda; inmigración e indocumentados en Inglaterra, Australia, los Estados Unidos y Canadá, con las distintas políticas de cada país; los variados tipos de gobierno y las elecciones presidenciales; los derechos humanos (EE.UU., Keyna, México); la censura; la identidad y el cine nacional; la reflexión social sobre las diferentes literaturas; y la música popular en la historia de los pueblos en cuestión. Lo que es primordial es que a cada tema en la anglofonía le corresponda su contraparte de

reflexión dentro de la cultura propia. Como un ejemplo particularmente pertinente a México es el caso de Canadá y su relación con el "coloso del sur", los Estados Unidos. Preocupado por la invasión cultural estadounidense especialmente por los medios masivos de comunicación, el pueblo canadiense ha sufrido "crisis" de identidad; una de sus escritoras más eminentes, Margaret Atwood, ha descrito la identidad canadiense como basada en las dificultades para la "sobrevivencia" con la disposición a verse como una "víctima colectiva" (Atwood 1996: 359-362). Sería una reflexión pujante la comparación de dos identidades nacionales fronterizas----la canadiense y la mexicana---ante la estadounidense.

Al gestar el estudio de la anglofonía por mediación de las varias disciplinas arriba mencionadas, las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes manifestarían al unísono un aprendizaje encarnado. Las emociones, el ejercicio de la imaginación y la deliberación forman parte integral del acto deweyano de pensar (Dewey 1989a: 232; Dewey 1988b: 135; Dewey 1998b: 335). Hasta los psicólogos cognoscitivos reconocen el papel crucial de las emociones; es probable que en "la interacción rápida de los sentimientos se encuentre el origen de la creación de ideas, que más formalmente se formulan analíticamente" (Spiro 1980: 274).

Asimismo, ejemplos en la literatura y las artes de los temas anteriormente mencionados nos pueden ayudar a profundizar a niveles morales por medio de la imaginación. Por ejemplo, la filósofa norteamericana contemporánea, Martha Nussbaum, defiende enfáticamente el uso de la literatura en exposiciones y tratados disciplinares (aunque ella se refiere en particular al derecho) para contrarrestar el limitado cientificismo que obstruye la interpretación y construcción significativa de lo humano, así brindándonos una dimensión ética (Nussbaum 1997: 72-73). La literatura (y creemos también las otras artes) nos inducen a empatizar con otros seres humanos al experimentar, surrogadamente de forma intensa, experiencias ajenas particulares. En este mismo sentido, Rorty cita a Dewey sobre el papel moral de lo estético:

> ...la imaginación es el instrumento principal de lo bueno...el arte es más moral que las moralidades. Las últimas son, o tienden a llegar a ser, consagraciones del status quo.... Los profetas morales de la humanidad siempre han sido los poetas aunque hablen en verso libre o en parábolas. (Dewey en Rorty 1989: 69)

El caso particular de literaturas y culturas poscoloniales

Todo lo que observamos sobre la multidisciplinaridad en el estudio de la anglofonía es igualmente cierto en el estudio de las culturas poscoloniales anglófonas. También estimamos idóneo el estudio del sujeto híbrido poscolonial para aquellos estudiantes en el *Círculo en Expansión*, como México, donde el inglés es una lengua hegemónica (Kachru 1992a). Dentro de la EILE, el pedagogo crítico Pennycook ha sido más que enfático en su defensa de las literaturas poscoloniales como una manera "de contestar" o "re-escribir" la misma lengua, antes empleada como un instrumento de dominación, para reformular nuevas realidades que desafían a la metrópoli (Pennycook 1994: 260). Debiéramos recordar que Pennycook aboga por el uso de las nuevas literaturas poscoloniales en la EILE *en países que son ex-colonias* (el Círculo Exterior) como una manera de que los estudiantes tengan su propia "voz", esto es, "el lugar donde el pasado, memorias colectivas, experiencias y significados se entrecruzan" (Pennycook 1994: 296). Asimismo, Kachru nota que las literaturas poscoloniales pueden ser utilizadas "como un recurso para la creación de una conciencia transcultural y para entender la creatividad e innovación lingüística" (Kachru 1992a: 360) por el hecho de que

> [las literaturas poscoloniales en inglés] abren una ventana, ofreciendo perspectivas distintamente diferentes sobre las culturas no-Occidentales y sus cánones literarios, culturales e históricos. De hecho, ellas amplían el canon del inglés. (Kachru 1992b: 9)

Nada más para ilustrar algunos autores poscoloniales y la variedad de sus puntos de vista, primero escojamos a Salman Rushdie. Rushdie caracteriza las posibilidades enriquecedoras de la hibridización al reconocer la condición de los escritores hindúes en Inglaterra---como él, quienes

> tienen acceso a una segunda tradición aparte de su propia historia racial. Es la historia cultural y política del fenómeno de la migración, diáspora, vida de un grupo minoritario. Nosotros podemos reclamar como nuestros ancestros legítimos, los hugonotes, los irlandeses, los judíos; el pasado al cual pertenecemos es un pasado inglés, la historia de la inmigración en la Gran Bretaña. Swift, Conrad y Marx son tanto nuestros ancestros literarios como Tagore o Ram Mohan Roy. (Rushdie 1992: 20)

Él describe la razón de la dura censura (fue sentenciado a muerte por los musulmanes fundamentalistas) que recibió su novela, *Los versos satánicos*, al no plegarse a una visión "pura" de Islam:

> Aquéllos que se oponen a la novela más vociferantemente hoy en día son de la

> opinión que la mezcla con una cultura diferente invariablemente debilitará y destruirá su propia cultura. Yo soy de la opinión contraria. *Los versos satánicos* celebre hibridización, impureza, mestizaje, la transformación que resulta de nuevas e inesperadas combinaciones de seres humanos, culturas, ideas, política, cine y canciones. Se regocija en el mestizaje y teme el absolutismo de lo puro. (Rushdie 1992: 394)

También en el escritor nigeriano, Chinua Achebe, topamos con una voz sensata ante la colonización de su país (y continente); él remarca el poder de la literatura para confrontar la modernización poscolonial:

> La literatura, oral o impresa, nos da otra perspectiva sobre la realidad; nos permite encontrar dentro de las dimensiones seguras y manejables de la fantasía las mismas amenazas a la integridad que pueden atacar el alma en el mundo real. Al mismo tiempo, por el auto-descubrimiento que aporta, nos brinda una verdadera arma para manejar estas amenazas, que se encuentran dentro de yos problemáticos e incoherentes o en el mundo alrededor de nosotros. ¿Qué mejor preparación pudiera desear un pueblo al comenzar su viaje dentro del extraño mundo revolucionario de la modernización? (Achebe 1996: 26)

En otra ocasión, Achebe incesantemente critica la creación de la otredad de África por parte del Occidente,

> la necesidad de construir África para servir como contraste a Europa, como un lugar de negaciones a la vez remoto y conocido, en comparación con el cual el estado de superioridad espiritual de Europa se hace patente....El Occidental parece sufrir profundas ansiedades sobre lo precario de su propia civilización y tener la necesidad de una seguridad constante por el contraste con África. (Achebe en North 2000: 40)

Lo que Achebe---y muchos otros intelectuales tanto del *Círculo Exterior* como del *Círculo en Expansión*---buscan es el reconocimiento de la complejidad de sus pueblos por el Occidente (supuestamente más desarrollado):

> [que África es] simplemente un continente de personas---no ángeles, pero tampoco almas rudimentarias---, solamente personas, a menudo altamente dotadas y frecuentemente muy exitosas en su empresa con la vida y sociedad. (Achebe en North 2000: 41)

Como un último ejemplo, entre muchos, tenemos la situación de los chicanos estadounidenses, en la cual un pueblo que ha sido subyugado tiene la necesidad de poseer relatos de resistencia. Según el intelectual chicano Alfredo Arteaga, la historia "no es tanto una representación cronológico de la verdad sino un relato ideal" (Arteaga 1999: 333). El mismo autor explica por qué la narratividad cobra tanto importancia

dentro de la historia de pueblos:

> Los relatos constituyen el contenido de relaciones entre pueblos. Son el orden, sentido y hecho del poder físico y político. Es por esta razón que un pueblo en revolución literalmente agarra a la historia. Es por esta razón que un pueblo que resiste la opresión construya una realidad alternativa---relatos de resistencia. El hecho de resistencia, de dos pueblos en conflicto, es el hecho de dos versiones de la realidad en conflicto.... Los relatos de la historia y otros discursos están marcados con la consecuencia que el ganador define la realidad. (Arteaga 1999: 334)

De esta manera, Arteaga describe la razón subyacente de los relatos de resistencia que forman la literatura chicana en los Estados Unidos. El poseer tales relatos brinda a los chicanos una "voz" contrahegemónica, del mismo modo que Pennycook ha delineado las literaturas poscoloniales en inglés en el Círculo Exterior.

Conclusión

Con esta breve muestra de la anglofonía poscolonial, se puede ampliamente notar los nexos que aportaría para que el alumno de la EILE pueda reflexionar sobre su percepción de la penetración cultural hegemónica (en su propio país) a la vez que desarrolle discernimiento hacia la anglofonía, terminando con ideas monolíticas sobre qué es el componente cultural en la clase de inglés. El mismo enfoque poscolonial sirve también para romper estereotipos sobre el Círculo Interior (y Exterior). Por ejemplo, la lectura de "relatos de resistencia" puede ser útil en el análisis de los grupos subalternos y contrahegemónicos dentro de los Estados Unidos, Australia, Canadá e Inglaterra. Con análisis críticos de esta naturaleza, los alumnos pueden aprender a no confundir al régimen de un país hegemónico con todo su pueblo. Mediante contenidos tan significativos y tocando la experiencia propia de los estudiantes, la anglofonía poscolonial les presenta problemas y controversias *genuinos* y *profundos* que ciertamente resultarán en su crecimiento armónico e integral (Dewey 1966: 159; 155). En todas estas lecturas, los aprendientes dispondrán de una vasta gama de elementos—"herramientas" en las palabras de Dewey--para configurar la disposición de la mente discerniente en la construcción de su propia "voz" e identidad híbrida y diversa, "de resistencia" reflexiva.

Referencias

Achebe, Chinua. 1996. "From *What Has Literature Got to Do with It?*" Ed. John Thieme. *The Arnold Anthology of Post-Colonial Literatures in English*. London: Arnold.

Applebee, Arthur. 1996. *Curriculum as Conversation*. Chicago IL: University of Chicago Press.

Arteaga, Arturo. 1999. "Poetics of Resistance." Ed. Ana Mª Manzanas y Jesús Benito. *Narratives of Resistance: Literature and Ethnicity in the United States and the Caribbean*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Atwood, Margaret. 1996. "From *Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature*." Ed. John Thieme. *The Arnold Anthology of Post-Colonial Literatures in English*. London: Arnold.

Byram, Michael. 1999. "From Stereotype and Prejudice to International Citizenship: Language Teaching as Education." *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México DF: CELE-UNAM.

_____. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..

_____. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..

Dewey, John. 1998. *The Essential Dewey, Vol. II: Ethics, Logic, Psychology*. Ed. Larry Hickman & Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press.

_____. 1989a. Cómo pensamos. Prólogo Antonio Caparrós y tr. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Ediciones Paidós,.

_____. 1988a. *Essays on Philosophy, Education, and the Orient* en *The Middle Works of John Dewey 1899-1922*. Vol. 13. Ed. J. Boydston. Introd. R. Ross. Carbondale IL: Southern Illinois University Press, [1921-1922].

_____. 1988b. *Human Nature and Conduct* en *The Middle Works of John Dewey 1899-1922*. Vol. 14. Ed. J. Boydston. Introd. M. Murphy. Carbondale IL: Southern Illinois University Press, [1922].

_____. 1966. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York NY: The Free Press, [1916].

Kachru, Braj. 1992a. "Teaching World Englishes." Ed. Braj Kachru. *The Other*

Tongue: English across Cultures, 2ª ed. Urbana IL: University of Illinois Press.

_____. 1992b. "Introduction: The Other Side of English and the 1990s." Ed. Braj Kachru. *The Other Tongue: English across Cultures*, 2ª ed. Urbana IL: University of Illinois Press.

Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lee Zoreda, Margaret. 1998. "Las múltiples dimensiones del campo de lenguas extranjeras (The Multiple Dimensions of the Foreign Language Field)." ERIC Document ED 425639. Educational Resources Information Center, U.S. Department of Education.

_____. 2001. *Valoración y propuesta de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a la luz de John Dewey*. Tesis doctoral. México: DF: Universidad La Salle.

North, James. 2000. "African Heart, No Darkness." *The Nation* 271 (2): 39-41.

Nussbaum, Martha. 1997. *Justicia poética*. Tr. C. Gardini. Barcelona: Andrés Bello.

Pennycook, Alastair. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

Putnam, Hilary. 1993. "Education for Democracy." *Educational Theory* 43 (4): 361-376.

Rorty, Richard. 1989. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rushdie, Salman. 1992. *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*. New York NY: Granta Books/Penguin Books.

Spiro, R. 1980. "Constructive Processes in Prose Comprehension Recall." Ed. R. Spiro. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hinsdale NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Townson, Michael. 2000. "Strange Encounters in the Fourth Dimension: Foreign Language Study as a Voyage of Exploration." Ed. Sue Wright, Linda Hantrais y Jolyon Howorth. *Languages, Politics and Society. The New Languages Department*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd..

FL027648

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: "Interculturalidad y anglofonía en la enseñanza del inglés como lengua extranjera"

Author(s): Dra. Margaret Lee Zoreda y Lic. Ma. Teresa Flores Revilla

Corporate Source: Conference paper at the XVII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras Feb 27 – March 1, 2003, Toluca, Edo. de México, MEXICO

Publication Date: March 1, 2003

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

☒

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) *and* paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature: Margaret de Zoreda

Printed Name/Position/Title: Dr. Margaret Lee Zoreda, Prof. Titular

Organization/Address: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa
Av. San Rafael Atlixco #186
Col. Vicentina, C.P. 09340, Iztapalapa, DF, MEXICO

Telephone: 52-55-5804-4782

FAX: 52-55-5804-4783

E-Mail Address: margareto@cueyatl.uam.mx

Date: March 3 (over), 2003

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:
Address:
Price:

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:
Address:

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse: OUR NEW ADDRESS AS OF SEPTEMBER 1, 1998
Center for Applied Linguistics
4646 40th Street NW
Washington DC 20016-1859

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Processing and Reference Facility
1100 West Street, 2nd Floor
Laurel, Maryland 20707-3598

Telephone: 301-497-4080
Toll Free: 800-799-3742
FAX: 301-953-0263
e-mail: ericfac@inet.ed.gov
WWW: http://ericfac.piccard.csc.com

EFF-088 (Rev. 9/97)
PREVIOUS VERSIONS OF THIS FORM ARE OBSOLETE.